

ROZVOJ SOCIÁLNÍCH KOMPETENCÍ V RÁMCI VYSOKOŠKOLSKÉHO VZDĚLÁNÍ PRO UDRŽITELNOU BUDOUCNOST

Jan Beseda¹, Michaela Šmídová¹

¹Centrum pro studium vysokého školství, v.v.i., Jankovcova 933/63, Praha 7, Česká republika

To cite this article: BESEDA JAN, ŠMÍDOVÁ MICHAELA. 2019. Rozvoj sociálních kompetencí v rámci vysokoškolského vzdělání pro udržitelnou budoucnost. *Mezinárodní vědecká konference ICOLLE 2019*, 31–40.

Abstrakt

V našem příspěvku čtenáře seznamujeme s prvními výsledky projektu DASCHE, který je realizován v rámci programu Erasmus+. Hlavním řešitelem projektu je SGH Warsaw School of Economics. Projekt je realizován ve spolupráci Universitaet Bremen (Německo), Akademiskas Informacijas Centrs (Lotyšsko), Centra pro studium vysokého školství, v.v.i. (Česká republika), University of Durham (Spojené království) a Universiteit Twente (Nizozemsko). Cílem projektu DASCHE je analýza způsobů, jakými lze sociální kompetence formovat na vysokých školách ve vybraných evropských zemích. Projekt hledá odpovědi na otázky, zda a jak je o sociálních kompetencích uvažováno v rámci strategických dokumentů, jak se odráží rozvíjení sociálních kompetencí při zajišťování kvality vysokoškolské výuky.

V našem článku chceme ukázat, jakým způsobem jsou sociální kompetence vnímané ve vybraných evropských zemích. Dále se zaměřujeme na příklady rozvíjení sociálních kompetencí na vysokých školách. Článkem také chceme otevřít diskusi o rozvoji sociálních kompetencí na vysokých školách v českém a evropském prostoru. Prezentovaná zjištění vycházejí z kvalitativního výzkumu (formou sondy), který byl prováděn v 6 evropských zemích na vybraných univerzitách. Kombinovali jsme studium dokumentů, polostrukturované rozhovory a focus groups s managementem vysokých škol, učiteli a studenty.

Náš článek ukazuje vybrané příklady dobré praxe ve vývoji sociálních kompetencí. Na závěr na základě našeho výzkumu přinášíme doporučení, jak pracovat s konceptem sociálních kompetencí ve vysokoškolském prostředí.

Klíčová slova: sociální kompetence, vysokoškolské vzdělávání, vyučovací metody

DEVELOPING SOCIAL COMPETENCES IN HIGHER EDUCATION FOR SUSTAINBLE FUTURE

Abstract

In our paper we present the first results of the DASCHE project, which is realized within the Erasmus + program. The project leader is the Warsaw University of Economics (Poland). The project is implemented in cooperation with Universitaet Bremen (Germany), Akademiskas Informacijas Centrs

(Latvia), Center for Higher Education Studies, v.v.i. (Czech Republic), University of Durham (United Kingdom), Universiteit Twente (Netherlands). The aim of the DASCHE project is to analyze the ways in which social competences can be formed at universities in selected European countries. The project seeks answers to the questions whether social competences are considered within the framework of strategic documents, how social competencies develop in the quality assurance of higher education. In this article, we would like to show how the social competences have been seen in selected European countries. Next we focus on further development of social competences at universities. The article may open a discussion about social competences at universities in the Czech and European space, which is based on the presentation of the results of a qualitative research search conducted in 6 European countries at selected universities. We combined analysis of documents, semi-structured interviews and focus groups with university management, teachers and students. Our paper presents selected experiences of good practice in the development of social competences. In conclusion, we present recommendation how to work with the concept of social competences in higher education.

Keywords: social competences, higher education, teaching methods

1. ÚVOD

Přestože o vzdělávání založeném na kompetencích na vysokých školách se hovoří již v od 70. let 20. století (Grant, 1979) a jeho kořeny bychom našli dokonce již ve 20. letech minulého století (Tuxworth, 1989), větší pozornost vzdělávání založenému na kompetencích je v Evropě věnována až ve dvou posledních dekadách. Kromě čistě odborných kompetencí je čím dál větší pozornost věnována tzv. kompetencím sociálním. Souvisí to i s tím, že vysoké školy jsou chápány stále více jako nositelé společenských (Benneworth & Jongbloed, 2010; Grau *et al.*, 2017) a demokratických hodnot (Bergan 2005; Bergan 2016).

V roce 2006 definoval Evropský parlament a Evropská komise v doporučení klíčových kompetencí pro celoživotní vzdělávání i sociální kompetence. Mezi základní součásti těchto kompetencí patří konstruktivní komunikace v různých prostředích a tolerance k jinakosti. Další důležitou součástí je občanské kompetence, jako občanská angažovanost, rozvoj demokratických hodnot a schopnost řešit lokální i globální problémy (Recommendation of EP, 2006/962/EC, L. 394/17, European Commission, 2008). Dokumenty Evropské unie ale nepřinášejí odpovědi, jak je lze rozvíjet. Z tohoto důvodu vznikl projekt DASCHE, který se snaží přinést tyto odpovědi.

Problematikou sociálních kompetencí se proto zabývá projekt Erasmus+ „Development, assessment and validation of social competences in higher education”¹, který pod vedením kolegů z Varšavské vysoké školy ekonomické probíhá

ve spolupráci výzkumných týmů v těchto šesti zemích: Česká republika, Lotyšsko, Německo, Nizozemí, Polsko a Velká Británie.

V kontextu aktuálně probíhající debaty o udržitelnosti životního stylu a demokratických hodnot považujeme rozvoj sociálních kompetencí za jeden z důležitých faktorů trvale udržitelného rozvoje demokratických společností.

2. CÍLE ČLÁNKU

V našem příspěvku čtenáře seznamujeme s prvními výsledky projektu DASCHE², který je realizován v rámci programu Erasmus+. Začal v září 2017 a bude ukončen v dubnu 2020. Hlavním řešitelem projektu je Varšavská vysoká škola ekonomická (Polsko). Projekt je realizován ve spolupráci Universitaet Bremen (Německo), Akademisk Informations Centrs (Lotyšsko), Centra pro studium vysokého školství, v.v.i. (Česká republika), University of Durham (Spojené království), Universiteit Twente (Nizozemsko). Cílem projektu DASCHE je analýza způsobů jakými lze sociální kompetence formovat na vysokých školách ve vybraných evropských zemích. Projekt hledá odpovědi na otázky, zda a jak je o sociálních kompetencích uvažováno v rámci strategických dokumentů, jak se odráží rozvíjení sociálních kompetencí při zajišťování kvality vysokoškolské výuky.

V našem článku chceme ukázat, jakým způsobem jsou sociální kompetence vnímány ve vybraných evropských zemích. Dále se zaměřujeme na příklady způsobů rozvíjení sociálních kompetencí na vysokých školách. Článkem také chceme otevřít

1 www.dasche.eu

2 www.dasche.eu

diskusi o rozvoji sociálních kompetencí na vysokých školách v českém a evropském prostoru.

3. TEORETICKÝ RÁMEC

Samotný pojem „sociální kompetence“ se pravděpodobně poprvé objevil v článku J. Roy Leevyho z roku 1943, který se zabýval chováním středoškolačů, a pojem sociální kompetence chápal relativně úzce ve srovnání s dnešním pojetím. Tehdy šlo o schopnost chovat se dle společenské etikety (Leevy, 1943).

Za odrazový můstek k dnešnímu chápání kompetencí lze proto považovat až definici Roberta W. White (1959), který kompetenci charakterizoval jako „schopnost organismu efektivně interagovat se svým prostředím“ (1959, s. 297). Termín se začal později objevovat především v oblasti managementu a odborném vzdělávání (Le Deist & Winter-ton, 2005).

Kompetence jsou více než jen znalosti a dovednosti, ale obsahují schopnost naplnit komplexní požadavky na základě mobilizace psychosociálních zdrojů (včetně postojů) v určitém kontextu (Rytchen & Salganik, 2003). Dovednost je schopnost vykonat úkol a vyřešit problém, zatímco kompetence je schopnost uplatňovat adekvátně výsledky učení v daném kontextu (Cedefop, 2008).

Sociální kompetence jsou multidimenzionální koncept (Arnold & Lindner-Müller, 2012). Jednou z nejpoužívanějších definic je tato: „Sociální kompetence jsou schopnost dosáhnout osobních cílů v sociální interakci při současném udržování pozitivních vztahů s ostatními v průběhu času a napříč situacemi“ (Rubin & Rose-Krasnor 1992, s. 285).

Termín sociální kompetence má různé významy v různých kulturách. Honkongský autor Hing Keung Ma vidí sociální kompetence jako schopnost budovat pozitivní mezilidské vztahy, schopnost řešit mezilidské konflikty a schopnost budovat a jasně rozvíjet kolektivní identitu, schopnost být odpovědný občan (Ma, 2012), naplnění této definice se ale bude lišit v různém kulturně-politickém prostředí.

V rámci projektu DASCHE chápeme sociální kompetence jako meta-kompetenci, která je úzce spjata s postoji, hodnotami, a motivacemi (afektivní doména učení) a nelze ji oddělit od určitých znalostí a dovedností. Chápeme ji jako kulturně podmíněnou a vycházíme z definic Evropské komise (European Commission, 2008) a evropského kontextu. Evropská komise totiž definuje kompetence jako: „prokázanou schopnost používat znalosti, dovednosti a osobní, – sociální a / nebo metodologické schopnosti v pracovních nebo studijních situacích

a v profesním a osobním rozvoj. V Evropském kvalifikačním rámci jsou pak kompetence popsány z hlediska odpovědnosti a autonomie“ (European Commission 2008, s. 11).

Sociální kompetence operacionalizujeme pro účely našeho výzkumu jako: znalosti a dovednosti obohacené o motivaci k prosociální činnosti včetně diskuse o hodnotách. Jsou pro nás pokusem získat odpověď na otázku, jak (a za jakým účelem) má absolvent vysoké školy v úmyslu využít získané znalosti a dovednosti, a to jak v profesním životě, tak v další sociální činnosti, a zda to bude dělat racionálně, autonomně a odpovědně vůči sociálnímu a ekologickému prostředí. Mezi sociální kompetence patří z tohoto hlediska: samostatnost, odpovědnost (pro budoucnost), etika, tolerance k rozdílu, týmová práce, kreativita, flexibilita, kritické myšlení, celoživotní učení, digitální gramotnost, demokratické hodnoty, schopnost řešit problémy, flexibilita, efektivní komunikace a seberepresentace.

Vzhledem ke složitosti definice sociálních kompetencí je zřejmé, že může existovat pouze rámcový model pro společný výzkum sociálních kompetencí. Rose-Krasnor (1997) vyvinula třístupňový model sociálních kompetencí, který posloužil jako inspirace pro naši analýzu. Její model jsme si vybrali, protože se zaměřuje na sociální kompetence jako celek a vyšel z intenzivní meta-analýzy výzkumů sociálních kompetencí.

Vzdělávací procesy jsou vždy něčím motivovány. Tato motivace pochází od jednotlivce samotného a jeho vnitřních struktur nebo z prostředí (vnitřní nebo vnější motivace) (Deci & Ryan, 1996). Získávání znalostí a dovedností probíhá v interakci s uvažováním jednotlivců (motivace) a ochotou (přípraveností) něco získat. Tyto procesy učení jsou ovlivněny osobnostním nastavením, ale také jsou výsledkem dřívějších interakcí s ostatními jedinci, které jsou jednotlivě ukládány jako zkušenosti. Různé sociální situace, které se skládají z různých osob, cílů a podmínek v různých kontextech, vyžadují sociální jednání, protože umožňují učení sociálního jednání a tím i rozvoj sociálních kompetencí. Každá jednotlivá situace je ovlivněna nejen jednotlivými faktory, ale také faktory okolního prostředí. Zahrnuje hodnotovou komponentu přenášenou danými strukturami. To napříkld znamená, že formálně definované a prakticky žité hodnoty ve vysokoškolském vzdělávání ovlivňují sociální kompetence jednotlivce. Tyto procesy vedou k vytváření postojů.

Vysoké školy by dle nás neměly produkovat jen vysoce kvalifikované odborníky pro trh práce a ještě méně vytvářet takzvané „fachidioty“ (Frey *et al.*, 2012), kteří jsou odborníky ve své

omezené profesní oblasti, ale postrádají sociální kompetence a interdisciplinární přesah. Vysokoškolské studium by podle nás mělo být, jak píše sociolog Libor Prudký, také učení se ke svobodě (Prudký, 2015). Na vysokoškolské studium tedy nahlížíme z širší občanské perspektivy, do níž ale lze zahrnout jako jednu z jejích součástí i úzeji definovanou neo-liberální perspektivu vysokoškolského studia jako přípravu pro pracovní trh (Nordensvärd, 2010).³

4. METODOLOGIE

Při výzkumu jsme využívali následující metody: **kvalitativní** případové studie založené na analýze dokumentů (strategické záměry škol, výroční zprávy a veřejně dostupné dokumenty apod.), focus groups a individuální polostrukturované hloubkové rozhovory s cílovými skupinami (managementem vysokých škol, učiteli a studenty). Síla případové studie tkví podle Yina (2005) v detailním a hloubkovém prozkoumání vybraného problému a je typicky spojena s využíváním více typů dat i metodologických postupů.

Naším cílem bylo najít ukázky dobré praxe rozvíjení, hodnocení a uznávání sociálních kompetencí na vysokých školách. Kvalitativní metody jsme zvolili, neboť je považujeme za vhodné pro zdůraznění rozmanitosti přístupů k „sociálním kompetencím“ v různých národních systémech a institucích (Eckstein, 1975; Yin, 2003), ale také platí, že kvalitativní přístup umožňuje hledat podobnosti a vést k návrhu společných modelů. Případové studie pak umožňují studovat současné fenomény ve skutečném kontextu (Yin, 2003). Jejich srovnání umožňuje identifikovat nové hypotézy a vytvářet na jejich základě podmíněné (Benett, 2007) a současně teoretické generalizace (Yin, 2003).

Výzkumné otázky se soustředily:

- 1) na identifikaci různých definic sociálních kompetencí (explicitně nebo implicitně)
- 2) jak a jestli jsou sociální kompetence zakomponovány do studijních programů,
- 3) a jaké metody se používají k jejich rozvoji, hodnocení a uznávání.

Výzkum probíhal od dubna 2018 do června 2019 v šesti evropských zemích (Česká republika, Lotyšsko, Německo, Nizozemí, Polsko a Velká Britá-

nie). V každé zemi byla vybrána nejprve jedna vysoká škola jako pilotní případ, na kterém jsme si ověřili dohodnutou metodologii (viz dále v textu). Celkově byly zkoumány v každé zemi 3 (Nizozemí), 4 (Německo, Velká Británie) nebo 5 (Česká republika, Lotyšsko, Polsko) případů. Jednalo se o účelové výběry (Bryman, 2004). Případy byly vybrány tak, aby bylo možné pokusit se najít odpovědi na položené výzkumné otázky (Bryman, 2004). Účelový výběr navíc umožnil zvýšit variabilitu vzorku zahrnutím různých částí výzkumného fenoménu (Gobo, 2007). Zatímco účastníci, tj. konkrétní vysoké školy, byli vybráni cíleně, aby odráželi různé části výzkumného fenoménu, bylo nutné doplnit proces výběru konkrétních respondentů technikou sněhové koule, kdy byli někteří informátoři vybíráni na základě doporučení předchozích informátorů. (Gobo, 2007). Výzkumné týmy nejprve studovaly dokumenty, webové stránky. Následovala interview a focus groups s managementem vysokých škol, učiteli a studenty. Cílem bylo poznat fenomén sociálních kompetencí z různých perspektiv. Kolegové z Lotyšska pak doplnili výzkum i o on-line dotazník, v kterém jím odpovědělo 10 vysokoškolských manažerů, 84 učitelů a 136 studentů. Výzkumná zjištění pak prošla a stále ještě procházejí vnitřní recenzí výzkumného konsorcia, zpětnou vazbou od představitelů zkoumaných škol a od odborného publika.

V rámci kvalitativní analýzy jsme využili pro třístupňový model sociálních kompetencí inspirovaný modelem Rose-Krasnor (1997). Výsledkem je, že model zobrazuje různé úrovně, na nichž se výzkum uskutečnil.

- 1) **Mikroúroveň** se týká úrovně individuálního rozvoje a profesionalizace. Zaměřuje se na znalosti, dovednosti, schopnosti, motivaci a připravenost ve vztahu k jednotlivci. Proto jsou s touto úrovní spojeny konkrétní přístupy na vysokých školách (studenti, jednotlivé kurzy nebo moduly, jednotlivé projekty).
- 2) **Mezouroveň** zaměřuje vztahy jednotlivce v různých kontextech. Pro vysoké školy to znamená vytvoření kontextů pro rozvoj sociální kompetence, jakož i podmínek a formovatelnosti konkrétních kontextů na vysokých školách. Zde byly brány v úvahu programy, akreditační činnosti na úrovni kurzu nebo jakékoli

3 Zároveň považujeme za důležité rozvíjet sociální kompetence na vysokých školách i perspektivou nastupující Společnosti 4.0, na níž má vliv ekonomická změna s nástupem tzv. čtvrté průmyslové revoluce (neboli Průmyslu 4.0, jež popisuje oficiální německá strategie (Kagermann *et al.* 2013)). S nástupem automatizace a robotizace podle predikcí některých autorů dojde k zániku či modifikace pracovní náplně u většiny současných pracovních míst (Oxford & Osborne, 2013; Ford 2015). Pro zaměstnance, kteří budou chtít být úspěšní, budou nutností rozvinuté kreativní a sociální dovednosti (Oxford & Osborne, 2013).

jiné formální, organizační aspekty zastoupení sociálních kompetencí ve výuce a učení VŠ.

- 3) **Makroúroveň** znamená abstrakci přístupů k rozvoji sociálních kompetencí, tak aby bylo možné vést výzkumná zjištění zpět k diskuzi. Jedná se o systémové podmínky pro rozvoj sociálních kompetencí na úrovni vysokoškolského managementu. Tuto úroveň mohou reprezentovat mise vysokých škol a využití mikroúrovně k rozvoji vysokoškolských organizací. Použitím tohoto přístupu lze výsledky národních případových studií analyzovat zastřešujícím způsobem.

5. VÝSLEDKY VÝZKUMU PROJEKTU DASCHE

5.1 Definice a důležitost sociálních kompetencí ve vysokoškolském vzdělávání

Z první výzkumné otázky vyšlo najevo, že definice sociálních kompetencí jsou v praxi různé a široké. Zatímco v důsledku národních kvalifikačních rámců jsou sociální kompetence definovány jako cíl výuky vysokých škol, vyjadřování sociálních kompetencí i jejich rozsah je nejen rozmanité na institucionální **makroúrovni**, ale ještě více **mezoúrovni** a **mikroúrovni** výuky a učení.

Přestože sociální kompetence jsou považované za důležité a explicitně jsou jmenované v Polském kvalifikačním rámci a implicitně jsou nějakým způsobem obsažené v kvalifikačních rámcích zkoumaných zemí, neexistuje jasné povědomí a konsensus o jejich obsahu. Ve všech zkoumaných zemích jsou nejčastěji sociální kompetence vnímány vlastně dílčím způsobem jako komunikační dovednosti umožňující sociální interakci a dále pak jako kompetence sloužící širší společnosti a jejímu pozitivnímu demokratickému a trvale udržitelnému rozvoji. Dotazovaní možná použili různé termíny, například „naslouchání“, „schopnost komunikovat“, „řešit problémy“, „empatie“ nebo „schopnost spolupracovat“. Ve velkém počtu případů byly učiněny specifické výrazy směrem k odpovědnému jednání, kulturní a mezikulturní kompetenci, aktivnímu občanství a demokracii. Například podle polského zákona o vysokých školách z roku 2018 (The Act of Law of Higher Education and Science July 2018 Journal of Laws 2019 item 1668) je posláním vysokoškolského a vědeckého systému poskytovat vysoce kvalitní vzdělávací a vědecké činnosti, utvářet občanské postoje, účastnit se sociálního rozvoje a vytvářet hospodářství založené na inovacích. Aní v Polsku však stále není jasné, jak začlenit tyto

cíle, včetně sociálních kompetencí, do akreditačního procesu.

I když definice sociálních kompetencí byly různorodé, role sociální kompetence v rámci VŠ se zdála být jasná. Ve všech zemích byl rozvoj sociálních kompetencí studentů uveden jako důležitý vzdělávací cíl. Důležitost jejich rozvoje byla spojována se vzděláváním odpovědných občanů, lídrů a inovátorů, podobně dopadlo šetření mezi rektory českých vysokých škol v roce 2010 (Prudký, 2015).

Dva klíčové body však byly nejasné. Zaprvé, role vysoké školy v procesu rozvoje sociálních kompetencí byla viděna různými způsoby. Zatímco někteří respondenti viděli odpovědnost za rozvoj sociálních kompetencí jako odpovědnost škol nižších stupňů a jiných socializačních institucí, jiní poukázali na sociální mandát, který musí vysoké školy zohledňovat při rozvoji sociálních kompetencí. Otázka odpovědnosti za rozvoj sociálních kompetencí se proto stále jeví otevřená. Za druhé, bylo identifikováno mnoho omezujících podmínek, pokud jde o začlenění sociální kompetencí do výuky a učebního procesu. Jako překážka byl zmiňován vysoký počet studentů v mnoha přednáškách a kurzech. Jako institucionální faktory byly identifikovány interní priority vysokých škol vůči výzkumu a v souvislosti s tím i konkurence mezi učiteli vysokých škol. Na koncepční úrovni chybějící definice a povědomí o dimenzích cílů učení v sociálních dovednostech a navíc neexistence konceptů o výuce a učení sociálních kompetencí způsobuje, že angažování učitelé vysokých škol stojí v tomto smyslu osamoceni. Mezi omezujícími faktory rozvoje sociálních kompetencí byly zmiňovány rozsáhlá administrativa, nutnost hledání/usilování o externí finanční prostředky (což představuje obrovské pracovní vytížení), ale také chybějící platforma, kde by bylo možné diskutovat o rozvoji sociálních kompetencí.

Proto je z výzkumu zřejmé napětí mezi cíli vysokoškolského vzdělávání, a to napříč všemi zúčastněnými zeměmi i typy institucí. Učitelé i management vnímají silný vnější tlak na to, aby vysoké školy primárně produkovaly absolventy pro pracovní trh (podobně též Frey et al, 2012). Na druhé straně samotná akademická obec (vč. učitelů a managementu z oblasti profesního vzdělávání) si je ve zvýšené míře vědomá i důležitosti rozvoje osobnosti a sociálních kompetencí svých studentů během studia jako součást socializačního procesu.

„Myslím, že vysokoškolské vzdělání je o rozvoji lidí, jde o zlepšování věcí a vybavení lidí, tak aby to dokázali. Jde o pomoc studentům rozvíjet schopnost kritického myšlení a schopnost dívat se na situace a zlepšovat je. Nejsem si jistý, že se mnou všichni souhlasí,

protože si myslím, že v dnešní době je to také o získání zaměstnání na konci.“ (univerzita Velká Británie, akademický manažer).

5.2. Rozvoj sociálních kompetencí ve vysokoškolském vzdělávání

V této části využijeme výše adaptovaný model Rose-Krasnor (1997) pro analýzu sociálních kompetencí na vysokých školách. Většina příkladů se týká **mikroúrovně**. Vybrané příklady jsou demonstrací rozvoje sociálních kompetencí a ukázkou příkladů dobré praxe. Cílem není ani vzhledem k rozsahu textu představit vyčerpávající katalog metod, ale spíše nabídnout výběrové inspirativní menu.

Rozvoj určitých typů sociálních kompetencí ve zdravotnických povoláních, kde jsou součástí odborných kompetencí, je zakotven zejména v komunikačních kompetencích a tolerantním /chápajícím přístupu (Česká republika, Polsko, Velká Británie). Zdravotnické vzdělávání používá mnoho simulací pro nácvik situací, ve kterých si studenti rozvíjejí komunikační dovednosti nebo schopnost pracovat v týmu. Součástí vzdělávání je také reflexe komunikace s pacienty a zkušenosti z praxe (např. v rámci seminářů). Důležitou součástí je i uplatňování jiného prostorového uspořádání během výuky, aby toto nové uspořádání umožnilo snadnější reflexi konkrétních zkušeností z praxe dané zdravotnické profese. Osvědčilo se např. sezení v kruhu, při nichž má jak lektor, tak studenti stejné postavení. Pro studenty to sice bylo zprvu nezvyklé, ale po chvíli se uvolnili a ocenili to. V českém kontextu je transkulturní komunikace součástí zdravotní výchovy, která rozvíjí komunikační schopnosti studentů a toleranci k jinakosti.

Přednášky nebo přímý kontakt s lidmi z marginalizovaných nebo tradičně vyloučených skupin (bezdomovci, pacienti s různými problémy) nebo se studenty z jiných kultur také pomáhají rozvíjet toleranci a zkušenosti s „ostatními“. Studenti ošetřovatelství mohou také vyzkoušet tzv. Sady stáří, které jim pomohou cítit životní situace seniorů. Hodnotné jsou také přednášky a workshopy s lidmi z podnikatelské či veřejné sféry (Česká republika).

V oblasti managementu je pak například nástrojem rozvoje sociálních kompetencí aplikace korporátního konceptu společenské odpovědnosti (CSR) do prostředí vysokých škol (ČR, Velká Británie). Zařazování tohoto konceptu do vysokoškolského vzdělávání je v Evropě a v Severní Americe obecně na vzestupu (Moon & Orlitzky, 2011). V rámci našeho výzkumu se podoby práce s konceptem CSR pohybují od členství vysoké školy v Asociaci společenské zodpovědnosti, přes vyučování CSR v rámci jednotlivých kurzů, důraz na CSR při tvorbě

studentských start-upů až po partnerství s různými neziskovými a charitativními organizacemi, v nichž studenti působí v rámci studia. Management škol a učitelé chápou CSR jako prostředky k rozvoji etických (obchodních) praktik a určitého smyslu pro sociální odpovědnost.

Z dalších metod rozvíjejících sociální kompetence jmenujme kritické rozbor textů v rámci seminářů, to pomáhá studentům rozvíjet kritické myšlení a toleranci k jinakosti (ČR, Nizozemí).

Příklady z jiných zemí často odkazují na metodologické přístupy k rozvoji sociálních kompetencí v kontextu získávání odborných znalostí a dovedností. Zde se rozvíjejí sociální kompetence mezi nezamýšleným nebo zamýšleným studijním prostředím. Příkladem metod může být projektová výuka, spolupráce s externími partnery na výuce (např. formou dobrovolnictví či učení zaměřené na potřeby komunity / service learning), skupinové diskuse. Klíčovým faktorem ve všech těchto metodách je osobní interakce mezi učiteli a studenty, která zahrnuje kritické a vzájemně se obohacující se diskuse a reflexi učebního procesu.

K rozvoji sociálních kompetencí ale nedochází jen na formální úrovni, dokonce se někteří akademici domnívají, že extrakurikulární aktivity podporují silnější rozvoj sociálních kompetencí než běžná výuka.

„Máme zde velmi rozsáhlý program extra-kurikulárních aktivit a myslím si, že to podporuje rozvoj sociálních kompetencí studentů pravděpodobně více než akademické kurzy.“ (Univerzita C, Velká Británie).

Mezi neformální aktivity může spadat například i spolková/dobrovolnická činnost, která probíhá jako mimoškolní aktivita, kterou je ale možné (formálně) ocenit. Tyto aktivity mohou být začleněny jako volitelné předměty honorované určitým počtem ECTS, mohou být zapsány do Dodatku k diplomu či být součástí studentských e-portofolií, skrze které se může daná činnost ověřovat. Ve všech zúčastněných zemích a případech se ukázalo, že význam neformálního učení roste. Evropská asociace univerzit také doporučuje začlenit a ohodnocovat neformální aktivity studentů (Loukola & Dakovic, 2017). Zůstává však nejasné, v jakém rozsahu ověřování certifikáty skutečně vyhodnocuje sociální kompetence jednotlivce.

Na **mezoúrovni** se sociální kompetence explicitně objevují minimálně. Místo toho se stává důležitým zastřešující koncepční rámec. Na této úrovni se nutně neobjevuje pojem „sociální kompetence“. Akreditační dokumenty neuvádějí sociální kompetence. To by se dalo vysvětlovat obtížemi při posuzování a ověřování sociálních kompetencí.

Studijní programy se také přímo nezabývají rozvojem sociálních kompetencí. Různé aspekty

sociální kompetence však lze identifikovat v některých programových popisech, které se zaměřují na podnikavost (hodnoty sociálně-ekonomické udržitelnosti) nebo vyznamenávají vzdělání (rozvíjení výzkumně orientovaného přístupu a dovedností; oba příklady z Nizozemska).

V rámci výzkumu jsme nenarazili na jasnou metodiku, jak hodnotit a validovat sociální kompetence. Místo toho se během výzkumu objevily dvě ústřední otázky týkající se hodnocení a validace:

- 1) Jak lze posuzovat sociální kompetence, když nejsou jasně definované a neexistuje o nich sdílené povědomí?
- 2) Je z etického hlediska ospravedlnitelné nebo dokonce žádoucí posuzovat sociální kompetence, když u každého pokusu o vytvoření hodnotících nástrojů hrozí, že budou degradovány na neoliberalní aspekt zaměstnatelnosti?

Vedle těchto otázek se vynořilo další dilema vztahující se k zajištění kvality studijních programů. Zde má problém dvě dimenze: zaprvé, hodnocení výsledků učení vyžaduje jasný popis těchto cílů a musí být možné je určit. Za druhé, budou hodnoceny pouze uvedené aspekty, a ty aspekty, které se formálně neobjeví, logicky nebudou součástí externího hodnocení (akreditačního procesu). Zdá se, že vynechání sociálních kompetencí na této úrovni znamená snížení rizika selhání, pokud jde o akreditační procesy. Sociální kompetence by však měly být definované jako důležitý aspekt vysokoškolského vzdělávání a součást výsledků učení. To musí brát v úvahu vnitřní a vnější systémy zabezpečování kvality.

Na **makroúrovni** chybí výslovné zmínky o sociálních kompetencích. Lze ale najít jejich prvky v misích univerzit. Aspekty jako „rozmanitost“, „rovné příležitosti“, „sociální začleňování“ či „trvalá udržitelnost“ jsou příklady směrů sociálního rozvoje, které se nacházejí v mnoha národních kontextech. Na úrovni správy a řízení vysokých škol (Česká republika, Velká Británie) lze aplikaci konceptu sociální odpovědnosti podniků (CSR) interpretovat jako slibný přístup k rozvoji sociálních kompetencí.

Dalším aspektem, který byl identifikován na makroúrovni, bylo to, že institucionální kultura vysokých škol hraje důležitou roli podle rozvoje sociálních kompetencí. Podle účastníků výzkumu je nutné spíše vytvořit pozitivní atmosféru a podmínky pro učitele, než definovat pravidla pro standardizaci rozvoje sociální kompetence. To vyžaduje otevřenou diskusi a podporu ze strany managementu, nikoli direktivní přístup. To vede k tezi, že rozvoj sociálních kompetencí v rámci

vysokých škol potřebuje podpůrnou strukturu, která by přispívala i rozvoji sociálních kompetencí učitelů.

6. DISKUZE

V rámci projektu jsme provedli sondu zaměřenou na způsoby rozvíjení sociálních kompetencí v projektových zemích a na vybraných vysokých školách. Náš výzkum si nekladal za cíl postihnout veškeré nuance složitého přediva rozvoje, hodnocení a uznávání sociálních kompetencí v rámci vysokých škol, ale přináší náměty pro vysokoškolské učitele, vedení vysokých škol a tvůrce vysokoškolských politik.

V první řadě je třeba věnovat větší pozornost tomu, co se myslí pod pojmem sociální kompetence na evropské úrovni i v odlišných národních kontextech, protože se zdá, že neexistuje jasná shoda o tom, co to znamená. Případové studie také zdůraznily důležitost diskusí o konkrétní náplni pojmu, tj. nejen její teoretické vymezení. Ze zkušeností získaných z výzkumu vyplývá, že pro vymezení sociálních kompetencí je smysluplný otevřený bottom-up přístup: seznam sociálních kompetencí nemůže být uzavřen arbitrárně, ale naopak jejich příklady a možnosti mají být vždy objevovány přímo na místech, kde k jejich uplatňování dochází. Vymezování sociálních kompetencí je ze své podstaty proměnlivé, a proto *de facto* nemožné.

Je třeba věnovat pozornost potenciálním rizikům, která mohou nastat při pokusu o explicitní definování či definici výčtem a hodnocení rozvoje sociálních kompetencí ve vysokoškolském vzdělávání. Zejména je důležité zabránit tomu, aby se rozvoj kompetencí považoval za rozvoj dovedností, a je třeba jasně zvážit rozdíly mezi sociálními kompetencemi a dovednostmi. Mít sociální kompetence znamená totiž umět použít své znalosti a dovednosti adekvátně situaci.

Základní podmínkou rozvoje studentských sociálních kompetencí je ale rozvoj sociálních kompetencí jejich učitelů. Učitelé potřebují mít nejen aktuální znalosti, dovednosti, aby mohli ve studijních programech účinně podporovat rozvoj studentů z různých generací a z nižších stupňů vzdělávání. K tomu je potřeba jejich metodologická podpora a ustanovení podpůrných akademických jednotek na rozvoj vysokoškolské pedagogiky a didaktiky. Tyto jednotky by jim měly být nápomocné i při rozvoji sociálních kompetencí a moderních forem učení.

Budování rámce sociálních kompetencí vyžaduje čas. Je třeba také zvážit, jak proměnit (nejen) vysokoškolské vzdělávání, které je v současnosti fragmentované do předmětů a nezaměřuje se na

rozvoj kompetencí. Určitou inspirací může být program University Stanford 2025⁴. Tato univerzita ruší klasické oddělené předměty a výuku zaměřuje na budování kompetencí v interdiscipli-

nárním kontextu. Ostatně právě nedostatek času a fragmentaci studia viděli někteří informátoři jako bariéru rozvoje sociálních kompetencí a překážku rozvoje svých studentů.

ZÁVĚR

Náš výzkum ukázal, že sociální kompetence vnímali informátoři jako důležité téma. Mezi informátory nepanovala jasná shoda ve vnímání, co sociální kompetence znamenají. Přestože nejsme příznivci příliš ostrých hranic, je třeba význam a obsah sociálních kompetencí vyjasnit v diskusi mezi všemi stakeholdery. Tuto diskusi vnímáme jako potřebnou, jak na evropské úrovni, tak (dokonce snad nejprve) v národních vysokoškolských systémech. Teprve v dalších krocích lze uvažovat i o tom, že rozvoj sociálních kompetencí by měl být silněji akcentován např. v další verzi Evropských doporučení pro zajišťování kvality (ESG).

Otázky do této diskuse mohou být např. následující:

- Kdo je student/absolvent v současném kontextu vysokoškolského vzdělávání? Jde především o (budoucího) zaměstnance, nebo má stejný význam i jeho občanská role?
- Patří rozvoj občanské angažovanosti na všech úrovních k úlohám vysokoškolského vzdělávání?
- Je potřeba a (pokud ano, tak jakým způsobem) podporovat rozvoj aktivit směřem ke kritickému uvažování, jakožto obrany před post-faktickými manipulacemi?
- Je třeba v rámci vysokoškolského prostředí vnímat roli vzdělávání v podpoře trvale udržitelného rozvoje?
- Jak zapojovat aktuální společenská témata do přednášek?

Vnímáme jako potřebné také posunout vysokoškolské vzdělávání od výhradního hodnocení znalostí a doplnit ho o měkkí hodnocení sociálních kompetencí. S odkazem na New Media Horizon Report tak doporučujeme zaměřit úsilí na přechod od sumativního k formativnímu hodnocení (Becker *et al.* 2018).

POUŽITÁ LITERATURA

- BECKER, S. A. *et al.* (2018). *NMC Horizon Report: 2018 Higher Education Edition*. Louisville, CO: EDUCAUSE.
- BENNETT, A. (2007). Case Study Methods: Design, Use, and Comparative Advantages. In Sprinz, F.D. & Wolinsky-Nahmias, Y. (Eds.) *Models, Numbers & Cases: Methods for Studying International Relationships*. (pp. 19-55). University Michigan.
- BENNEWORTH, P., & JONGBLOED, B. W. (2010). Who matters to universities? A stakeholder perspective on humanities, arts and social sciences valorisation. *Higher Education*, 59, 567–588.
- BERGAN, S. (2005). Higher Education as a “Public Good and a Public Responsibility: What Does it Mean? In Weber, L. & Bergan, S. (Eds.): *The Public Responsibility for Higher Education and Research, Higher Education Series No. 2*, (pp.13-28). Strasbourg: Council of Europe Publishing. Council of Europe.
- BERGAN, S. (2016). Competences for Democratic Culture. GAPS Think Pieces, (10). Dostupné z: http://www.gaps-education.org/wp-content/uploads/2016/06/GAPS_Think-Piece_10.pdf
- BRYMAN, A. (2004). *Social research methods. 2nd edition*. Oxford: Oxford University Press.
- CEDEFOP (2008). Terminology of European education and training policy. A selection of 100 key terms. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- DECI, E. L. & RYAN, R. M. (1993). Need satisfaction and the self-regulation of learning. In: *Learning and Individual Differences Vol. 8* (3), pp.165-183
- FREY, D., SCHNEEWIND, K., OERTER, R., MANDL, H. & ROSENSTIEL, L. V. (2012). *Universitäre Bildung – Fachidiot oder Persönlichkeit*, München: Rainer Hampp Verlag.
- FORD, M. (2015). *Rise of the Robots: Technology and the Threat of a Jobless Future*. New York: Basic Books.
- ECKSTEIN, H. (1975). Case Study and Theory in Political Science. In F. I. Greenstein & N. W. Polsby (Eds.), *Handbook of Political Science*, vol. 7. (pp. 79-137). Reading, Ma.: Addison-Wesley.

4 <http://www.stanford2025.com/>

- EUROPEAN COMMISSION. (2008). *The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF)*. Brussels: European Commission, Directorate-General for Education and Culture.
- GOBO, G. (2007). 'Sampling, representativeness and generalizability' In Seale, C. *et al.* (Eds.) *Qualitative research practice*. (pp. 405-426). London: Sage Publications.
- GRANT, G. (1979). *On Competence: A Critical Analysis of Competence Based Reforms in Higher Education*, San Francisco: Jossey-Bass.
- GRAU, F. X. *et al.* (Eds.). (2017). *Towards a Socially Responsible University: Balancing the Global with the Local*. Girona (ES): Global University Network for Innovation (GUNI).
- KAGERMANN, H. *et al.* (2013). *Umsetzungsempfehlungen für das Zukunftsprojekt Industrie 4.0 – Abschlussbericht des Arbeitskreises Industrie 4.0*. Berlin.
- KARL-HEINZ, A. & LINDNER-MÜLLER, C. (2012). Assessment and development of social competence: introduction to the special issue. *Journal for Educational Research Online Journal für Bildungsforschung Online* Volume 4 (1), pp. 7–19. Dostupné z: <https://pdfs.semanticscholar.org/b398/4f27d15fe4e602ca58fa07c7fe2fc94040af.pdf>
- Le DEIST, F. D., & WINTERTON, J. (2005). What Is Competence? *Human Resource Development International*, 8 (1), pp.27-46. doi: 10.1100/2012/287472
- LEEVEY, J. R. (1943). Social Competence of High-School Youth. *The School Review*, 51 (6), pp.342–347.
- LOUKKOLA, T. & DAKOVIC, G. (2017). *EUA's Learning and Teaching Initiative - Report from the thematic peer groups in 2017*. European University Association, Brussels.
- MA, H. K. (2012). Social Competence as Positive Youth Development Construct: A Conceptual Review. *The Scientific World Journal*, doi: 10.1100/2012/287472.
- MOON, J. & ORLITZKY, M. (2011). Corporate social responsibility and sustainability education: A trans-Atlantic comparison. *Journal of Management and Organization*, 17, pp. 583–603.
- NORDENSVÄRD, J. (2010). Consumer metaphor versus citizen metaphor. In M. Molesworth, L. Nixon & R. Cullion (Eds.) *The Marketisation of Higher Education and the Student as Consumer*, pp. 157-169. London: Routledge
- OXFORD, C. F. & OSBORNE, M. A. (2013). The future of Employment: How Susceptible are Jobs to Computerisation. Dostupné z: https://www.oxfordmartin.ox.ac.uk/downloads/academic/The_Future_of_Employment.pdf
- PRUDKY, L. (2015). Vysokoškolské studium jako učení se svobodě. *Paidagogos 1* (1), Dostupné z: <http://www.paidagogos.net/issues/2015/1/article.php?id=10>
- RECOMMENDATION OF THE EUROPEAN PARLIAMENT AND OF THE COUNCIL. 2006 /962/EC, L. 394/17, Dostupné z: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF>
- ROSE-KRASNOR, L. (1997). The Nature of Social Competence. A Theoretical Review. *Social Development* 6 (1), pp. 111–135. Doi: 10.1111/j.1467-9507.1997.tb00097.x.
- RUBIN, K. H., & ROSE-KRASNOR, L. (1992). Interpersonal problem solving and social competence in children. In V. B. Van Hasselt & M. Hersen (Eds.), *Perspectives in developmental psychology. Handbook of social development: A lifespan perspective* (pp. 283-323). New York, NY, US: Plenum Press.
- RYCHEN, D. S., & SALGANIK, L. H. (Eds.). (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Ashland, OH, US: Hogrefe & Huber Publishers.
- TUXWORTH, E. (1989). Competence based education and training: background and origins. In. Burke, J. (Ed.) *Competency based education and training* (pp. 9-22). London, New York, Philadelphia: The Falmer Press.
- WHITE, R. (1959). Motivation reconsidered: the concept of competence, *Psychological Review*, 66, pp. 279 – 333.
- YIN, R. K. (2003). *Case Study Research, Design and Methods (3rd ed.)*. Thousand Oaks: Sage.
- YIN, R. K. (2005). *Introducing the World of Education. A Case Study Reader*. Thousand Oakes, CA: Sage.

Kontakt

Jan Beseda: beseda@csvs.czMichaela Šmídová: smidova@csvs.cz